

Simoni, María Julia; Aguirre, María Celeste; Zarza, Vanina Evelyn

Ingresantes universitarios y escritura académica: una aproximación desde los criterios de nivelación de CELU

VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera

6 y 7 de septiembre de 2018

Simoni, M.; Aguirre, M.; Zarza, V. (2018). Ingresantes universitarios y escritura académica: una aproximación desde los criterios de nivelación de CELU. VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 6 y 7 de septiembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: Actas. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13473/ev.13473.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

INGRESANTES UNIVERSITARIOS Y ESCRITURA ACADÉMICA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS CRITERIOS DE NIVELACIÓN DE CELU

SIMONI, María Julia

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

julia.unne.virtual@gmail.com

AGUIRRE, María Celeste

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

aguirreceleste.unne@gmail.com

ZARZA, Vanina Evelyn

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.

evezarza7@gmail.com

Introducción

En esta ponencia se comparten los resultados de un estudio exploratorio realizado en el marco de las tareas de investigación que se realizan dentro del Proyecto de Investigación 16H009, titulado: “Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) 2017/2020”¹. Específicamente, en este caso, se comunica la experiencia realizada en el Taller de Comprensión y Producción de Textos –materia de primer año, común a todas las carreras de la Facultad y dependiente del Departamento de Letras–, durante el primer cuatrimestre de 2018. La misma, consistió en la aplicación de un protocolo de escritura diseñado siguiendo los parámetros de la Sección Escrita del Examen CELU (Certificado de español: lengua y uso). El corpus resultante (cincuenta

¹ En adelante: PI 16H009. El Proyecto es acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE y se desarrolla en el Instituto de Letras de la Facultad de Humanidades de dicha universidad. Su director es el Dr. Hugo Roberto Wingeyer y es sub-dirigido por la Esp. María Julia Simoni.

trabajos escritos) fue revisado siguiendo los descriptores de escritura tomados de las bandas revisadas en diciembre de 2017². La revisión de escritos de hablantes de Español como Lengua (EL1) con los criterios utilizados para usuarios del Español como Lengua 2 (EL2) tiene como objetivos: a) considerar la pertinencia de los parámetros y descriptores para el estudio de trabajos de hablantes de EL1, b) situar el grupo clase teniendo en cuenta los niveles de acreditación del CELU y c) en función de los resultados, reformular actividades de enseñanza de EL1³.

El marco teórico que se sigue en el PI 16H009 permite sostener que los ingresantes⁴ son: a) hablantes en situación de *adquisición* (Lemos, 1986; Desinano, 2009) de la lengua académica, b) sujetos de *frontera* (Camblong, 2012) entre el mundo joven y el mundo universitario y, por lo tanto, c) enfrentados a *prácticas letradas* (Morales y Cassany, 2015) que les resultan ajenas.

En el presente trabajo se anticipan algunas conclusiones vinculadas con los dos primeros objetivos; los resultados parciales habilitan sostener: a) los ingresantes universitarios, hablantes de lengua materna se desenvuelven como hablantes de EL2, en un arco que abarca los niveles intermedio y básico cuando deben escribir textos de circulación académica; b) los parámetros y descriptores de escritura CELU son pertinentes para el análisis y la evaluación de textos producidos en el Taller de Comprensión y Producción de Textos y c) estos parámetros y descriptores permiten operativizar los conceptos del marco teórico del PI 16H009.

Desarrollo

Marcos

Como se anticipa en la Introducción, en el PI 16H009, se construyó la lupa teórica con la reapropiación de conceptos tomados de la alfabetización semiótica, los estudios sobre literacidad y el interaccionismo brasileño recuperado por Desinano (2005-2009). A continuación, se detalla el recorte realizado.

De *Alfabetización semiótica en las fronteras* (Camblong y Fernández, 2012), se toman – entre otros– los conceptos de *frontera* y de *heterogeneidad*.

² Bandas CELU, disponibles en el material del Taller de estandarización escritos CELU 118. En línea, recuperadas de <http://uncavin20.unc.edu.ar/course/view.php?id=1316> [Última consulta 04/09/2018].

³ El objetivo c) no forma parte de lo que se comparte en esta ponencia.

⁴ Población objeto de estudio del PI 16H009.

Los ingresantes se encuentran en un contexto que los sitúa en un espacio de *frontera* entre el mundo-joven y el mundo académico. Camblong y Fernández definen este cronotopo como:

un límite, una discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre disponible para el corrimiento, el replanteo y la fusión. Las fronteras no se conciben como límites absolutos, sino como marcas factibles de remarcado o borramiento, espacios de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contraste y cambio. (...) Las fronteras no son muros contruidos de una vez y para siempre, ni trazos definitivos y absolutos, sino presencias semióticas históricas sujetas a cambios y transformaciones, como la vida misma (2012, p. 32 y 33).

En lo relativo a la *heterogeneidad*, la propuesta de estos autores permite situar a los ingresantes entre dos tipos. El primer tipo es el que se describe como: “comprende y habla la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos rurales o de fronteras no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado” (2012, p. 94). El segundo, es el del alumno que “comprende y habla otras lenguas distintas de la oficial” (2012, p. 95). Este último fue considerado minoritario e integrado por estudiantes extranjeros de intercambio e integrantes de la comunidad qom, con diferente grado de conocimiento de la lengua española.

Norma Desinano (2005, 2009) investiga la escritura académica desde el marco del interaccionismo brasileño (Lemos, 1986), de su propuesta se toman los conceptos de *fragmentariedad* y de *captura*. En el artículo “La escritura de adultos y las relaciones entre el sujeto y la lengua”, Desinano sostiene que:

Las características que presentan muchos trabajos escritos (...), no responden a patrones plausibles en relación con una de las causas que generalmente se usa para explicarlas: el supuesto desconocimiento de aspectos gramaticales y textuales de la lengua materna. Los *errores* se corresponden en muchos casos con dificultades aparentemente derivados de aquella causa, pero su aparición – dentro de distintos trabajos del mismo sujeto o dentro de un mismo trabajo – no es sistemática, es decir que pueden estar presentes en un texto y no en otro,

pueden ser más frecuentes en una parte de un texto y no en otras, y no responden siempre al mismo patrón o no afectan al mismo nivel del sistema.

Como un elemento más -que dentro del corpus se fue marcando como especialmente interesante –, se planteó el descubrimiento de partes de los textos en los cuales aparecen enunciados recuperados de los textos leídos / escuchados, pero sin relación entre sí, sin una clara inserción contextual o creando ambigüedad y hasta contradicción. En muchos casos buena parte de la escritura de los alumnos muestra esta configuración de bloques aislados, como si se tratara de una acumulación de citas – no marcadas como tales – cuyas relaciones no son discernibles a primera vista, pero que constituyen una amalgama que produce un efecto visual de texto. En otros términos, uno de los rasgos notorios en muchos de estos textos es su *fragmentariedad* como efecto de la discontinuidad textual (2005, p. 119 y 120).

Lucía Romanini, en su artículo “Fenómenos lingüísticos en la escritura escolar. Textualización y referencia gramatical”, recuperando a Lemos (1986) y a Desinano (2009), sintetiza los conceptos de *captura* y de *fragmentariedad*; a continuación, se cita:

Las dificultades⁵ (...) son analizadas como derivadas del desconocimiento (...), o bien son explicadas a partir de fallas de atención en la escritura o en la revisión. En uno y otro caso, la concepción del proceso de escritura que subyace se condice con un sujeto que puede siempre operar sobre los elementos lingüísticos y producir textos aceptables y adecuados a su nivel de conocimiento y experticia. La concepción que aquí sostenemos, en cambio, es la de un sujeto cuya relación con la lengua y con el discurso puede caracterizarse, (...), como siempre en tensión⁶; (...) una relación dinámica, en la que la lengua no es meramente un objeto sobre el que el sujeto opera. Por el contrario, es el sistema de la lengua el que sobre-determina los enunciados de

⁵ Romanini se refiere a las dificultades observadas en textos académicos escritos. Nota de las autoras de este trabajo.

⁶ En la nota al pie número 3, Romanini refiere: “La teoría de Claudia Lemos explica en principio el proceso de adquisición inicial del lenguaje, pero, en la medida en que es además una teoría del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, Norma Desinano ha generado hipótesis que permiten explicar desde ese marco el acceso a los discursos y los fenómenos lingüísticos que emergen en relación con ello en la escritura de adultos.” (2015, p. 163)

los sujetos. De ello da cuenta el concepto de *captura*, que supone entonces que el sujeto no está siempre en control de sus enunciados.

La teoría explica la relación que el sujeto establece con la lengua y con los discursos sobre la base de tres posiciones, en las que esa relación asume formas particulares. En una primera posición el sujeto se relaciona con la lengua a través de los enunciados de los otros, que emergen, bajo la forma de fragmentos reproducidos literalmente, en sus propios enunciados; en una segunda posición el polo dominante es la lengua, (...) lo que da lugar a la aparición de fallas en relación con el sistema; la tercera posición, finalmente, se caracteriza por la posibilidad de la escucha, es decir, la posibilidad que el sujeto tiene de objetivar sus enunciados, percibir las fallas que aparezcan en ellos y, eventualmente, reformularlos. Desinano (...), a partir de la categoría de *fragmentariedad* [explica] la emergencia de efectos de discontinuidad en la cadena sintagmática, entre los que se encuentran las transgresiones gramaticales, las interrupciones inesperadas, la aparición de elementos anómalos, entre otros fenómenos lingüístico-discursivos. (2015, p. 162-164).

Finalmente, el concepto de *prácticas letradas* se toma del trabajo de Morales y Cassany (2015), en tanto permite fundamentar la necesidad de dedicar espacio a la investigación en el contexto del ingreso universitario. Se cita:

Los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas, las propias de la disciplina que empiezan a estudiar, sea ingeniería, derecho, periodismo o cualquier otra. Estas prácticas son complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida.

(...) parece lógico y necesario que la enseñanza específica de estas formas de lectura y escritura forme parte de su formación inicial, en la universidad. Cada práctica letrada y cada género escrito son irrepetibles. Por ello, hace falta realizar más investigación sobre los géneros escritos propios de cada ámbito (...) Solo de esta manera sabremos mejor qué y cómo se lee y escribe en cada disciplina, y así estaremos en mejores condiciones para ofrecer en la

universidad una formación inicial más eficaz y adecuada a las necesidades reales de los estudiantes. (p. 3 y 7).

Los trabajos de investigación anclados en el PI 16H009 revisan desde estos marcos las producciones escritas de los alumnos que cursan el Taller de Comprensión y Producción de Textos en la Facultad de Humanidades de la UNNE. Las articulaciones teóricas pretenden describir y explicar los casos registrados desde diferentes ángulos. Siempre, el interés se corre del énfasis en el error como falta hacia la pesquisa de hipótesis que permitan explicar su ocurrencia y utilizar estos resultados en el diseño de prácticas que se centren en el error como posibilidad. Por eso, en esta experiencia, se utilizaron parámetros y descriptores CELU para revisar trabajos escritos con el fin de considerar su validez operativa para caracterizar para la escritura del constructo teórico ingresantes entendido como grupo de hablantes en situación de adquisición de la lengua académica y por lo tanto se enfrentan a prácticas letradas que les resultan ajenas a la vez que son habitantes de la frontera entre el mundo joven y el mundo universitario.

Protocolo y corpus

El protocolo de escritura se diseñó sobre la base de los parámetros de la Sección Escrita del Examen CELU, por lo tanto, en su formulación, se consideraron: a) las habilidades (leer-escuchar-escribir), b) el tiempo (3 horas), c) las actividades (“escuchar textos orales, leer y producir textos escritos, con una finalidad determinada y para interlocutores específicos”)⁷.

El protocolo resultante giraba en torno de la problemática: “Diversidad lingüística, educación y hegemonía”. Se propuso como disparador⁸ la proyección en clase de la Conferencia TEDx “Ase falta una nueba ortografía” (*sic*) (Galperín, 2015)⁹. Los estudiantes que asistieron debían tomar notas durante la proyección de los puntos que consideraran relevantes. A continuación, se les indicó que leyeran el capítulo correspondiente a diversidad lingüística en el manual del Taller¹⁰. Finalmente, se les

⁷Tomados del parámetro para la Sección Escrita del Examen CELU, en línea y disponible en <http://www.celu.edu.ar/es/content/c-mo-es-el-examen>

⁸ El disparador cubría los parámetros de: a) habilidad de escucha/escritura y b) actividad escuchar textos orales y escribir notas.

⁹ En línea, recuperado de: <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/ortografia> [última consulta 3 de septiembre de 2018].

¹⁰ Esta actividad de lectura del material de la cátedra cubría los parámetros de: a) habilidad de lectura y actividad de lectura con un propósito determinado.

solicitó la escritura de un texto argumentativo basado en las reflexiones realizadas al poner en contacto lo sostenido por Galperín y el material teórico consultado¹¹. El texto resultante debía ajustarse a las siguientes restricciones: a) expresar su postura frente a lo propuesto en la Conferencia TEDx –debían manifestar su acuerdo o su desacuerdo y fundamentar la postura asumida con argumentos; b) ser breve; c) respetar criterios de *adecuación* (“propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro”), *coherencia* (“la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)”)¹², *corrección* (“la propiedad del texto que lo ajusta a la normativa estándar”) y *cohesión* (“interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto”)¹³.

El texto debía escribirse en clase, tenían dos módulos seguidos (3 horas reloj en total) para completar la tarea. Una vez finalizada se entregaría al docente que aplicaba el protocolo para su evaluación. Los alumnos serían debidamente informados de que esta tarea: a) formaba parte de una experiencia de investigación y que sus escritos serían revisados y analizados por el equipo involucrado en el PI 16H009 y b) era anónima¹⁴.

Una vez aplicado el protocolo se conformó el *corpus de trabajo*; el mismo está constituido con los escritos producidos en la clase, los que suman un total de cincuenta (50) textos argumentativos breves.

Descripción

Una vez aplicado el protocolo, los trabajos obtenidos fueron leídos y revisados en función de los descriptores de escritura tomados de las Bandas CELU revisadas en diciembre de 2017. Es decir, el criterio de adecuación se observó en función del grado de cumplimiento que tuviera el texto con el propósito de la consigna; el de coherencia se describió considerando si el texto recuperaba la información del texto fuente, la reelaboraba y era organizada en función del género argumentativo; el de cohesión fue trabajado considerando si los escritos presentaban léxico disciplinar, utilizaban recursos cohesivos gramaticales y léxicos y, por último, el criterio de corrección se describió

¹¹ Esta actividad de escritura cubría los parámetros de: a) habilidad de escritura y habilidad de lectura y b) actividad de escritura con un propósito determinado y ajustada a determinadas restricciones.

¹² En este caso se les indicó que el texto contara con, por lo menos, el planteo de su postura, los argumentos que la sostenían y las conclusiones a las que llegaba.

¹³ Estos criterios se toman de Cassany et al. (1994) *Enseñar lengua*. Página 29. Barcelona. Grao.

¹⁴ Con esto criterios se ajustaba el protocolo a la duración (3 horas) y a la existencia de destinatarios concretos que sugieren los parámetros CELU.

considerando la presencia incorrecciones/rasgos que pudieran afectar la fluidez de la lectura o entorpecieran su comprensión. Para precisar estos últimos, se cita a García Negroni y Hall (2010) quienes detallan sintéticamente los elementos que constituyen marcas de un discurso fragmentario:

Puntuaciones arbitrarias, mayúsculas inesperadas, abreviaturas personales, blancos en el texto, nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes, relaciones anafóricas imprecisas, etc. (p. 46).

Apreciaciones de conjunto

Como resultado de la aplicación de la experiencia se aprecia, como generalidad del conjunto, la gran variedad existente entre los casos revisados. A continuación, a modo de ejemplo y de acuerdo con los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, se transcriben casos que se ubican en los extremos de mayor o menor ajuste a la norma.

El primer criterio que se revisó fue el de la adecuación de los casos en relación con la consigna, específicamente se puso el énfasis en el hecho de que las producciones fueran efectivamente textos de opinión. Se encontraron textos como el del Caso 1 que se ajustaba a la consigna, en tanto constituía un texto de opinión:

[Caso 1] Respecto a la conferencia TEDX de Karina Galperin, estoy de acuerdo con su postura acerca de simplificar la ortografía, *ya que* esto, como menciona, no afectará la calidad de la lengua, será más fácil-enseñar la (sic), aprenderla y utilizarla correctamente.

Considero además como menciona, karina, no debería ser la ortografía motivo de burla, ni lo que permita o no acceder a un trabajo, *sino* que debería solo ser considerada por su función más importante: permitir que nos entendamos todos.[cursivas añadidas]

Así como también se presentaron situaciones en que el texto presentado era principalmente un resumen de la conferencia, tal como se puede ver en el Caso 48:

[Caso 48] El video relataba sobre la ortografía y la autora Galperin comentaba sobre varios criterios:

Fonético: escribir tal cual se pronuncia.

Epistemológico: escribir las palabras según su origen (por ejemplo palabras provenientes en griego).

Para dicha autora la ortografía sería para uniformar la escritura.

También hablo (sic) de que en esta sociedad tener ortografía te hace más <inteligente> y aquel que no la tenía era <bruto> y se convertía en objeto de burla.

En el video se habló de la escritura, se comentó que su uso es restringido. Por último hizo referencia a los que escriben mal y no quieren cambiar, que eso debe de mejorar.

Estoy de acuerdo con algunos puntos que aclaraba la autora. Me parece que sí debemos mejorar la ortografía, pero que no hay que borrar palabras ni usar una letra para todo, sino que debemos aprender más del tema en los colegios.[cursivas añadidas]

Cuando se consideró, además del criterio de adecuación, el de coherencia, se registraron casos que no seguían la estructura del texto argumentativo y, tampoco, presentaban un encadenamiento coherente entre las ideas o entre párrafos, como puede apreciarse en el Caso 43 donde se contradice la hipótesis señalada:

[Caso 43] “Desde mi postura *estoy de acuerdo con* lo que nos plantea la conferencista. Sobre todo con respecto a la atención que se le da a la ortografía en las escuelas, los maestros muchas veces no tienen cuidado con el uso de la ortografía o en la corrección de ella misma.

Con respecto a los cambios que propone puede llegar a ser <drásticos>, *porque* cuesta adaptarse a los nuevos cambios que es algo común. *Pero* no diga que: <debe ir modificándose>, no lo veo necesarios a esos cambios.

En la actualidad hacemos un uso muy restringido de la lengua, *pero* se expandió con las redes sociales.

Pero si lo que queremos es mejorar, debemos modificarla *pero* no creo que lo correcto sea haciendo esos cambios que ofrece la conferencista.” [cursivas añadidas]

Otros casos, como el 16, no presentaban una estructura definida (ni resumen, ni opinión), las ideas no guardaban coherencia entre ellas y, además, la disposición gráfica del texto sobre la hoja –¿sangría francesa?– no se ajusta a los usos corrientes. Este es, evidentemente, un caso extremo; se cita:

[Caso 16]¹⁵ Se necesita una nueva ortografica (sic). Cada letra tiene sonido y las que no tinene (sic) que eliminarlas. Criterio fonético.

Hay letras que tienen sonidos pero nunca puede tener tres sonidos. La autografía tiene que ser mas facil (sic) para enseñar y para aprender.

Hoy en día le faltan algunos convencion (sic) y falta de calidad en la autografía, ejemplo escriben (ombre sin h).

La funcion (sic) que cumple la ortografía es *para* unificar la escritura *para* que sea mas facil (sic), cuando leemos.

La autobiografía debe ir modificandose, cambio de arriba para abajo. Las redes sociales modifican los usos ortográficos, se necesitan criterios nuevos. Si hacemos cambios cambios en la lengua (en la ortográfica) vamos a dejar un futuro mejor. [cursivas añadidas]

Finalmente, textos como el del Caso 38 donde directamente no se señala una hipótesis de inicio que resulte coherente con la conclusión:

[Caso 38]En el film que observamos dada por la conferencista Karina Galperín la cual realiza una crítica a la ortografía actual y pretende realizar una reforma en la misma.

Desde mi punto de vista el cambio que quiere realizar con respecto a quitar la letra <H>, *me parece adecuado ya que* no tiene sonido y *en todo caso* es innecesaria. Con respecto al uso de letras como <G>, <J>, <C>, <S> y <Z>, tener que elegir una sola letra o modificar su uso según su pronunciación *no me parece* una buena idea *ya que* le quita el significado original a la palabra y su forma de diferenciación.

¹⁵ Se intenta reproducir la disposición gráfica del texto sobre la hoja usando la sangría francesa.

En conclusión no estoy de acuerdo con dichas reformas, no creo que simplificar las reglas de ortografía sea la mejor solución, *ya que* se desvaloriza en la actualidad a la escritura y lectura. Y hay muchas razones por las cuales no se puede comparar la calidad del contenido con las prácticas de escritura del pasado con las actuales. [cursivas añadidas]

Al considerar el criterio de cohesión, se hicieron notorios los casos de usos erróneos o muy limitados de conectores intra- e inter-oracionales. El Caso 46 muestra el uso erróneo del conector “pero” en tanto encadena una serie de contradicciones y, por otra parte, aparece la reiteración constante de las palabras *cambiar, cambia, cambio, cambios*, entre otros.

[Caso 46] ‘Karina Garparini, Propone cambiar la ortografía ¿cual es la función? ¿para que sirve? Unifica la escritura para estructurarnos mejor, mismo con la puntuación, escribir como pronunciamos. Ella dice cambiar las reglas ortograficas, como la H que no explica nada *porque* es muda, y quedarnos con algunas.

Las instituciones modificaron normas, en epoca de reales cambios.

La lengua cambia espontaneamente de abajo hacia arriba, y es de un uso común.

No estoy de acuerdo con ella en cambiarlas, pero si estoy de acuerdo en no cambiar a las personas que ya se crearon de una manera. Pero si cambiarlo desde niños. Los cambios desde los colegios.

Las costumbres que no impidan el progreso de seguir adelante para un futuro mejor. [cursivas añadidas]

Sobre la reiteración de palabras, el Caso 27 muestra la repetición constante de la palabra ortografía:

[Caso 27] Lo que propone esta ortografia (sic) es simplificar la ortografia, hace una serie de preguntas como por ejemplo: ¿hace falta una nueva ortografia? ella propone que sí hace falta simplificar, ella propone escribir como pronunciamos ¿Cuál es la función de la ortografía? dice que la ortografía sirve para unificar la escritura en la ortografia propone simplificar la lengua en un uso común, la

lengua cambia espontaneamente (sic) dice que la escritura tiene un cambio revolucionario por el uso de las nuevas redes sociales ella propone nuevas normas en el uso de la ortografía, dice que las academias deben ponerse de acuerdo.

‘Criterio mas (sic) simples, ella quiere simplificar la ortografía.’

Nótese en este Caso 27 la convivencia de dos versiones de la palabra “ortografía” (con tilde) y “ortografia” (sin tilde). En otros casos, el 13 y el 18 por ejemplo, también se repiten estructuras sintácticas:

[Caso 13] Mi opinión en cuanto al video Ase falta una nueva ortografía, es que al simplificar nos harían más rapidos (sic) en el aprendizaje y comprensión de las reglas ortográficas. Pero como también dice, el simplificar la ortografía conlleva a un caos, la ortografía nos sirve para uniformar la escritura y para que todos tenga el mismo significado.

El simplificar la ortografía conllevaría a que los que ya utilizan las reglas de ortografía deberán apegarse a las nuevas reglas y simplificar. [cursivas añadidas]

[Caso 18] *Los chicos viven perdiendo tiempo* en la ortografía (sic) si devemos (sic) escribir como pronunciamos o pronunciamos como escribimos. *Los chicos al parecer pierden tiempo* por mas (sic) que se le enseñan ellos escriben como quieren y pronuncian como escriben. [cursivas añadidas]

Al atender a los criterios de corrección, se observó que la mayoría de los casos presentaban contravenciones normativas, ya sea desde el punto de vista del uso errático de los signos de puntuación, la ortografía o las mayúsculas. Por ejemplo, en el Caso 50 no se utilizan puntos para separar sus ideas, así como tampoco se emplean mayúsculas.

[Caso 50] voy a empezar diciendo que estoy en desacuerdo con lo que propone la conferencista, yo desde mi opinión y punto de vista prefiero quedarme con como es la ortografía ahora, ella propone sintetizar la ortografía sacar palabras/letras para que todo sea más fácil, que la gente no nota la diferencia al pronunciar o escribir, que toda letra deba omitir sonido y si no lo omite sacarla

como la H muda “si no se escucha que no se escriba”, la real academia española y otras academias dicen que la ortografía debe ir cambiando, nuestra lengua históricamente cambia, la ortografía en la sociedad es fundamental hace diferencia a la gente culta de la ignorante yo prefiero que la ortografía quede como esta me quedo con lo que conferencista dijo “yo no quiero cambiar así me crei (sic), cuando veo una palabra mal escrita me duelen los ojos”.

En los Casos 10 y 14, también se registra un uso errático de los signos de puntuación, tal como se puede apreciar en las transcripciones siguientes:

[Caso 10] Mi opinión es, que, si estoy de acuerdo, con lo que, comunica la conferencista.

[Caso 14] Los niños, no saben escribir (...) La reforma creo, que hizo a que, no se les exijan a escribir, sin errores (...) Con el tema, de la comunicación por red, también hace que se acostumbren a inventar, palabras que no existen en el diccionario, que muchas veces hay, que adivinar, lo que dice.

Otra constante es la presencia de errores de concordancia entre el sujeto y el verbo o el sustantivo y su modificador, por ejemplo: “para que cada persona se sienta seguro” (Caso 2); “la ortografía requiere grandes cantidades de tiempo, y no es muy necesario” (Caso 8); “muchas veces se diferencian a la personas por la manera de escribir” (Caso 10); “...la ortografía nos sirve para uniformar la escritura y para que todos tenga el mismo significado” (Caso 12)

Análisis

Los registros encontrados en la revisión de los casos se ordenaron en función de categorías relativas a las propiedades textuales que les fueran requeridas a los estudiantes en el Protocolo de escritura. A continuación, se presenta de forma gráfica la organización de dichas categorías y las variables que se consideraron para definir si los Casos se ajustaban, se ajustaban parcialmente o no se ajustaban a las propiedades requeridas.

Propiedad Textual	Categoría	Se ajusta/ Se ajusta parcialmente/ No se ajusta
Adecuación	Registro	Formal
	Situación comunicativa	Sujeto de la enunciación 1ª. p
		Texto argumentativo
	Escritura	Sin marcas de oralidad
Coherencia	Estructura	Presenta las tres partes (Tesis/Argumentos/Conclusión)
		Tesis (clara)
		Argumentos (encadenados coherentemente)
		Conclusión (clara y coherente con la tesis y los argumentos)
	Párrafos	Distribución del texto en párrafos
		Encadenamiento de los párrafos en función de las ideas
	Tema	Se mantiene una unidad temática
Cohesión	Gramatical	Uso de conectores intra-oracionales / inter-oracionales
		Uso de pronombres /referencia
		Uso de elipsis (sujeto tácito /predicados no verbales)
	Léxico	Usa sinónimos, repetición o paráfrasis
		Usa vocabulario disciplinar apropiado
Corrección	Gramatical	Ortografía
	Normativa	Puntuación
		Concordancia sujeto /verbo / modificador /núcleo
		Régimen preposicional (queísmo / dequeísmo)
		Correlación verbal
		Modos y tiempos verbales
		Vulgarismos
		Mayúsculas

Tabla 1. Protocolo de corrección de textos escritos

Se comparten los resultados obtenidos representados en gráficos de tortas que muestran el porcentaje obtenido para “se ajusta parcialmente/no se ajusta”. Es preciso señalar que no se registró ningún caso “totalmente ajustado”, ni de forma particular ni en el análisis de conjunto.

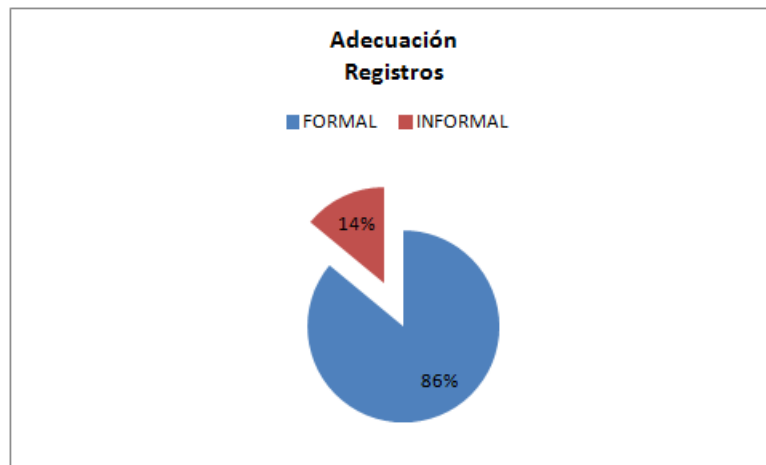


Gráfico 1: Adecuación del registro de los textos.

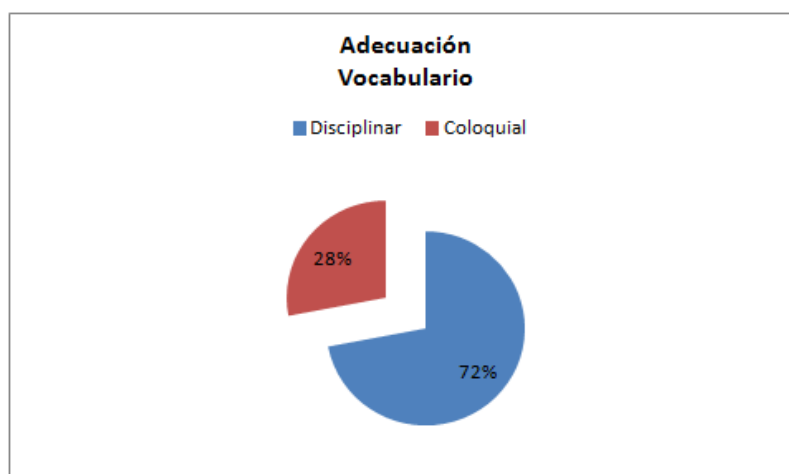


Gráfico 2: Adecuación del vocabulario de los textos.

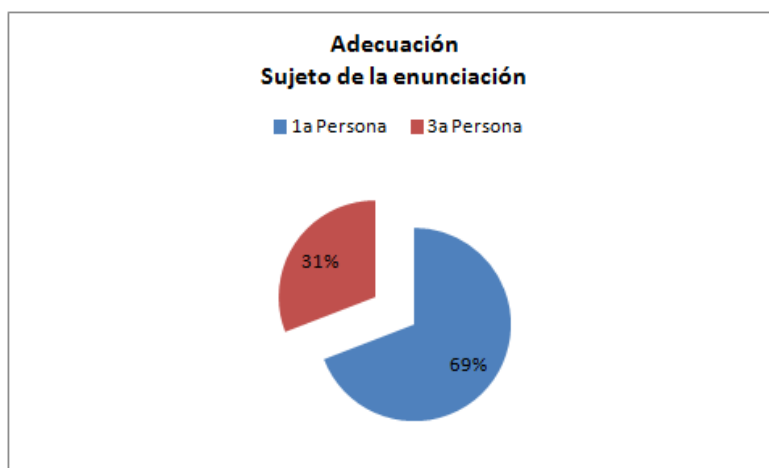


Gráfico 3: Adecuación del sujeto de la enunciación.

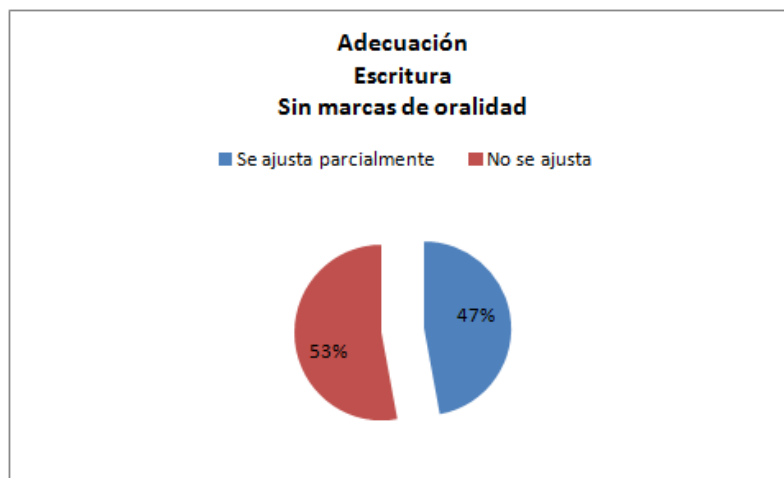


Gráfico 4: Adecuación de los textos a la escritura.

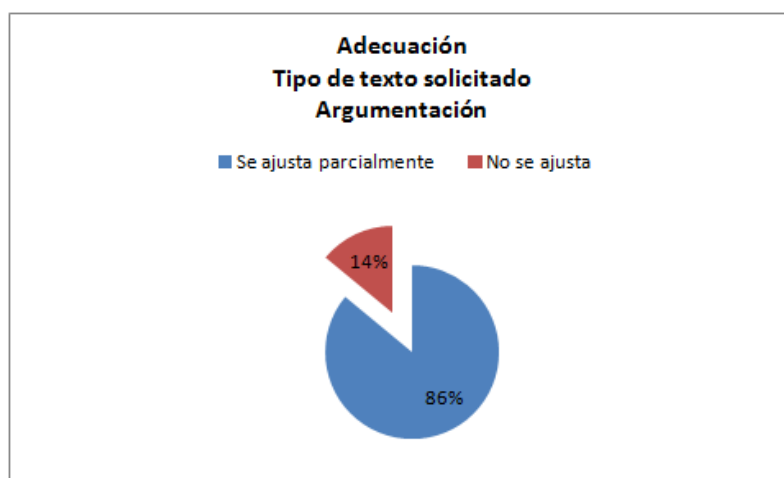


Gráfico 5: Adecuación de los textos al tipo de texto solicitado.

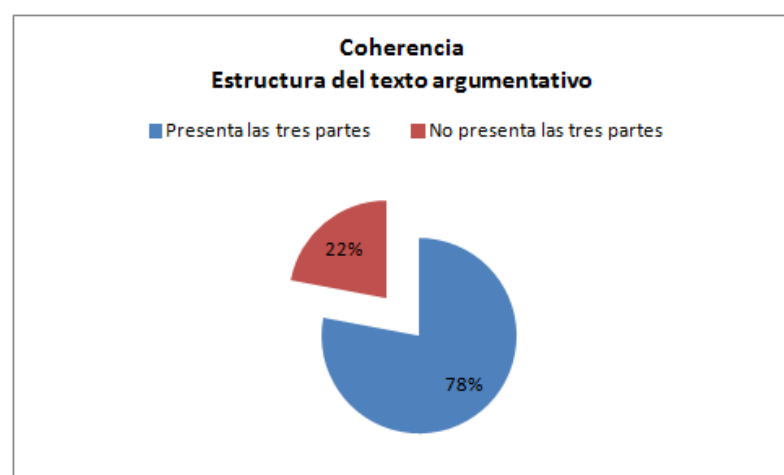


Gráfico 6: Coherencia de los textos según su estructura argumentativa.

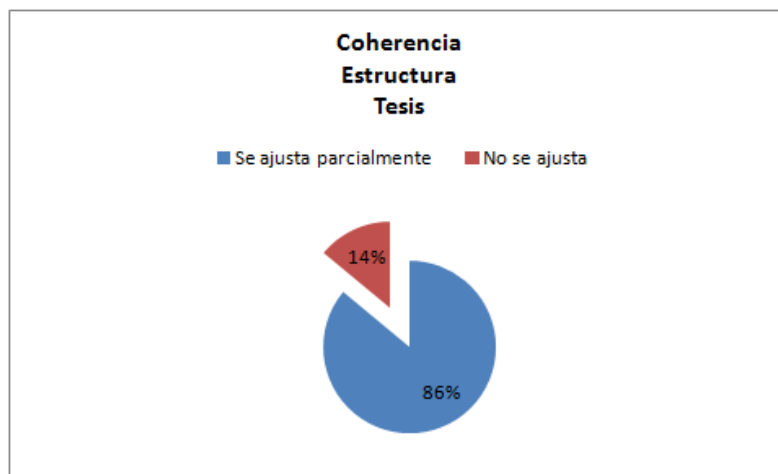


Gráfico 7: Coherencia de los textos según la presencia de tesis.

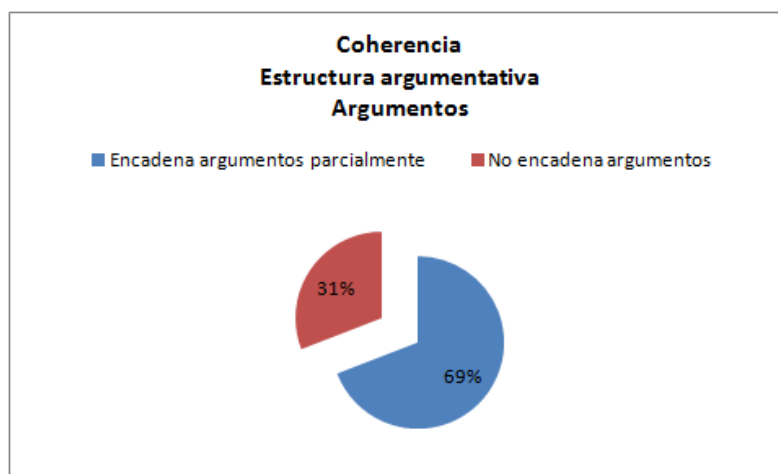


Gráfico 8: Coherencia de los textos según la presencia de argumentos.

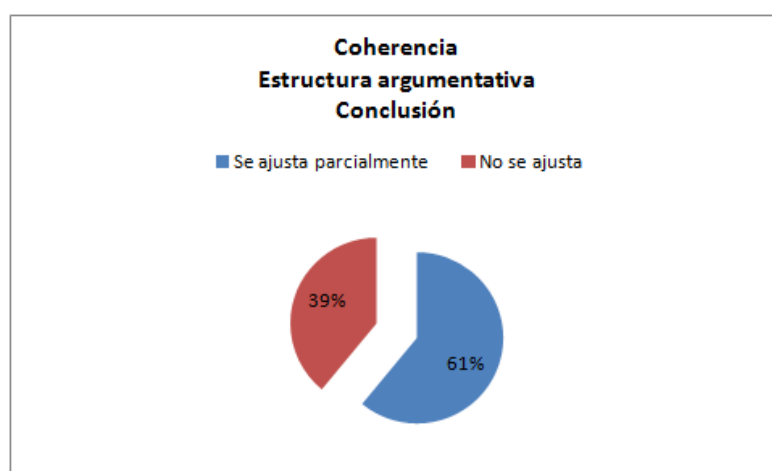


Gráfico 9: Coherencia de los textos según la presencia de conclusiones.

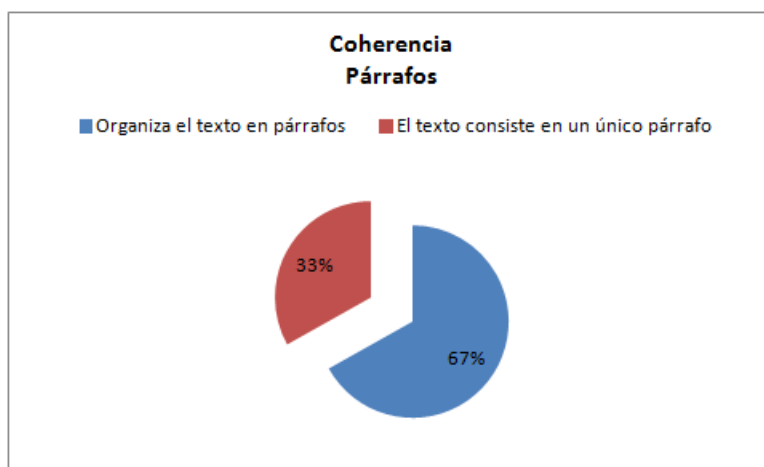


Gráfico 10: Coherencia de los textos según la organización de los párrafos.

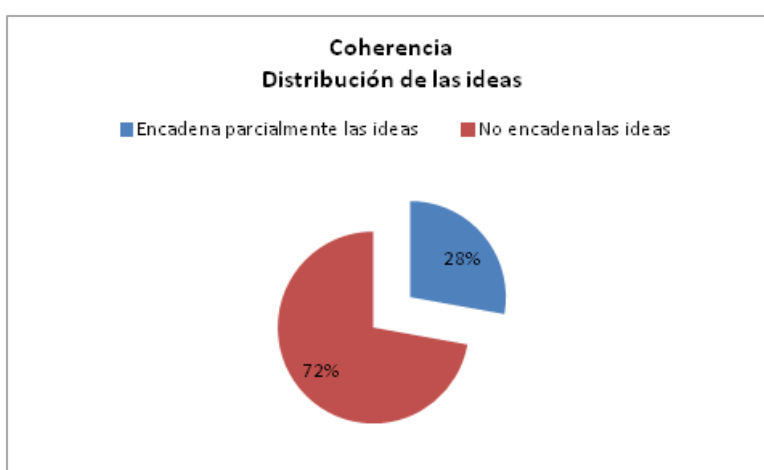


Gráfico 11: Coherencia de los textos según distribución de las ideas.

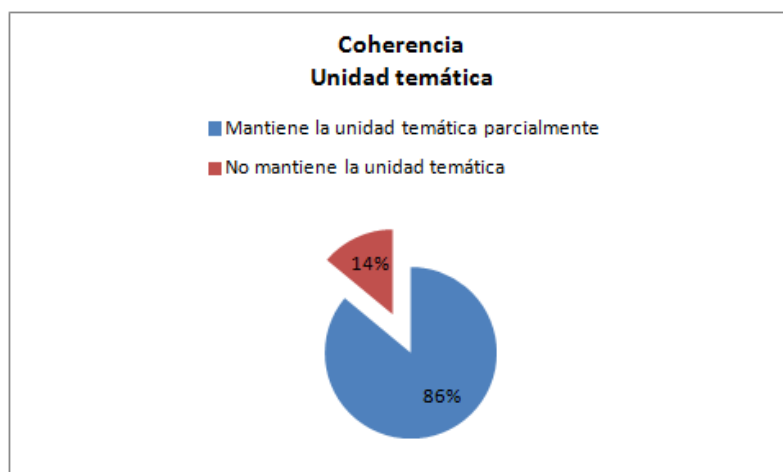


Gráfico 12: Coherencia de los textos según la unidad temática.

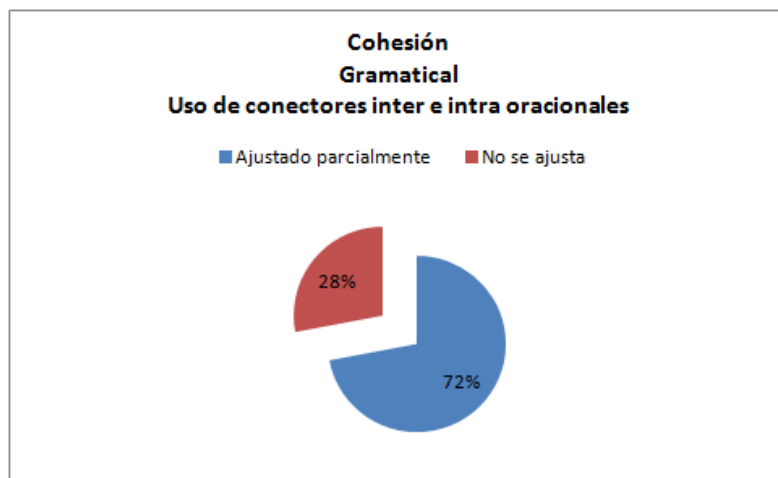


Gráfico 13: Cohesión de los textos a partir del uso de conectores intra e inter-oracionales.

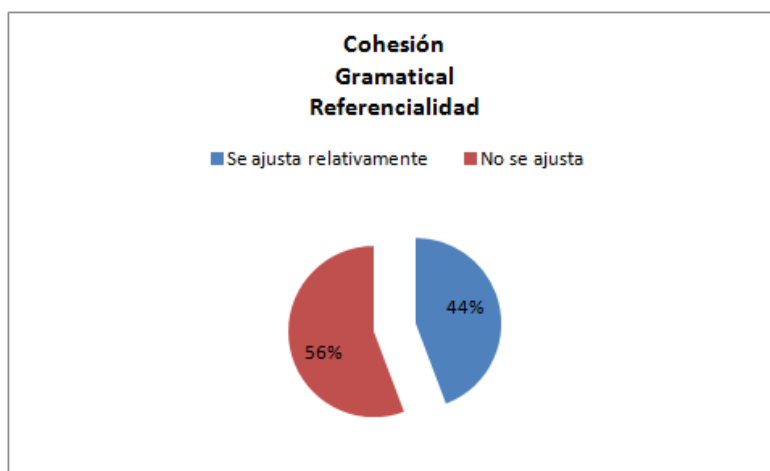


Gráfico 14: Cohesión de los textos a partir del uso de pronombres.

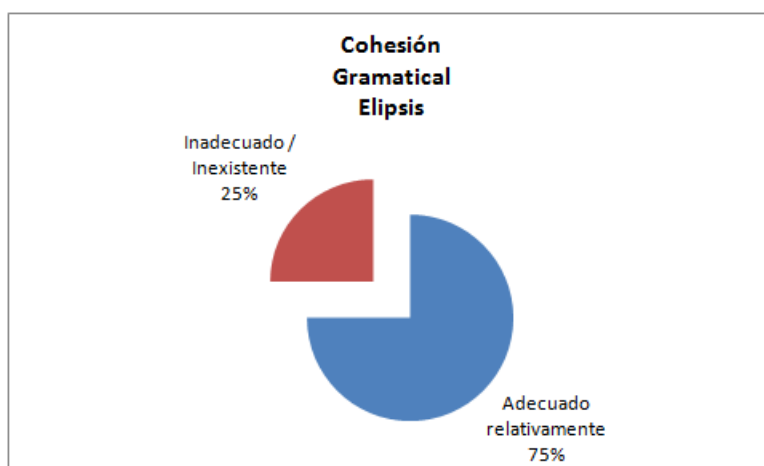


Gráfico 15: Cohesión de los textos a partir del uso de la elipsis.

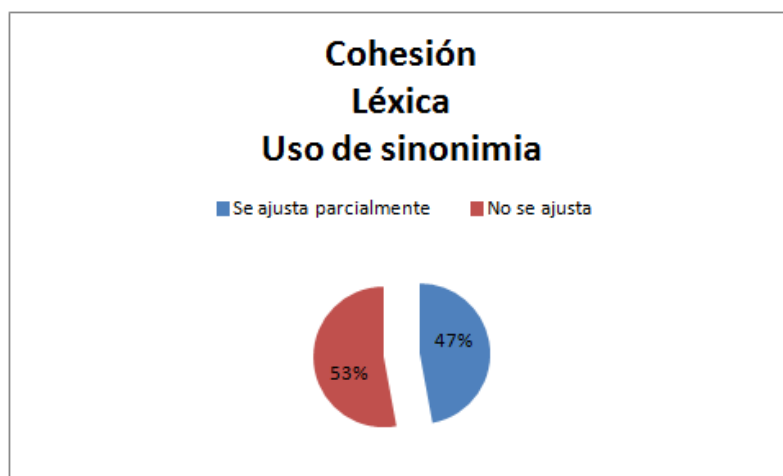


Gráfico 16: Cohesión de los textos a partir del uso de la sinonimia.

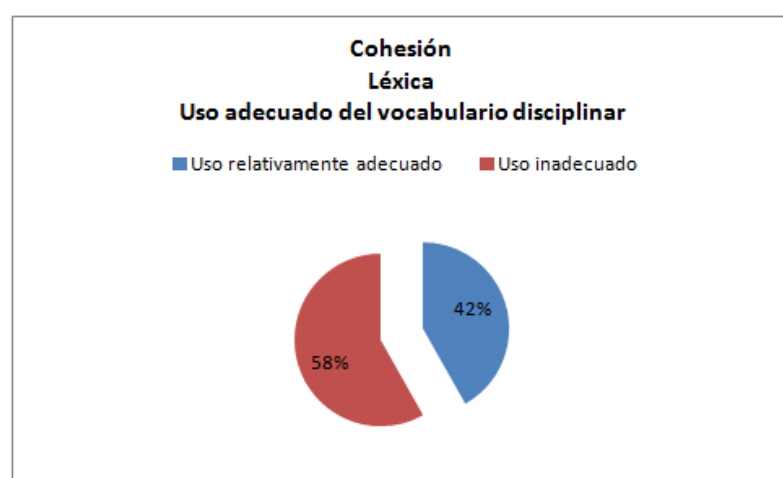


Gráfico 17: Cohesión de los textos a partir del uso del vocabulario disciplinar.

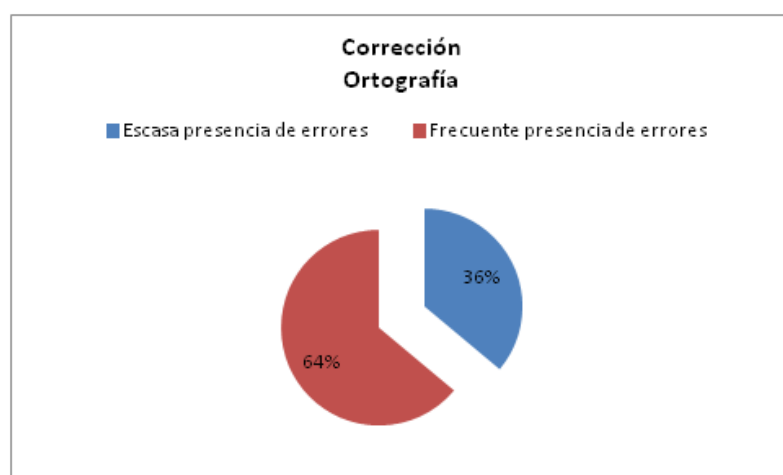


Gráfico 18: Corrección de los textos en función de las normas ortográficas.

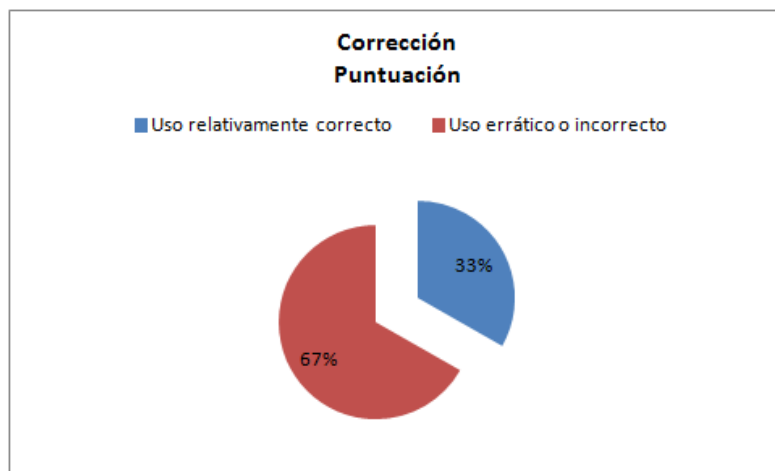


Gráfico 19: Corrección de los textos en función de las reglas de puntuación.

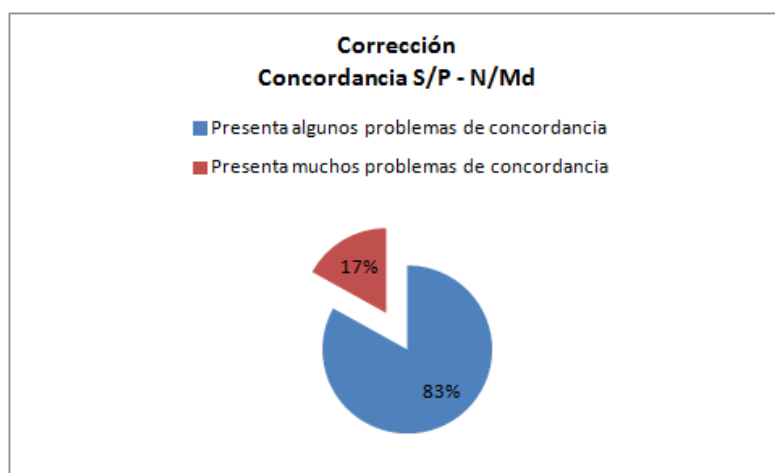


Gráfico 20: Corrección de los textos en función de la concordancia.

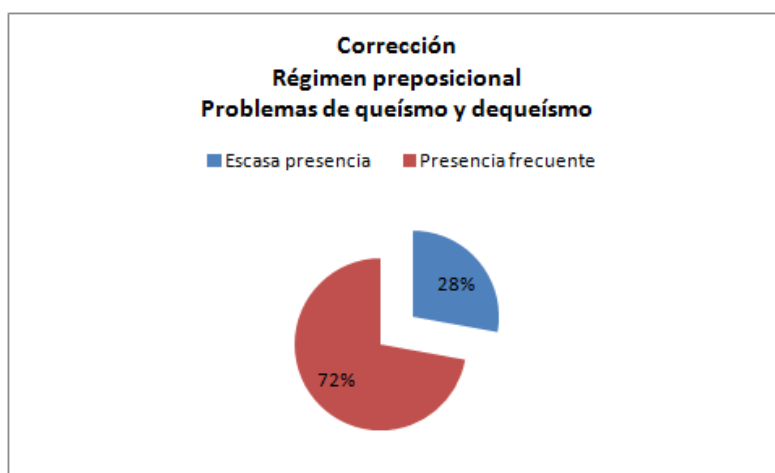


Gráfico 21: Corrección de los textos en función de uso del régimen preposicional.

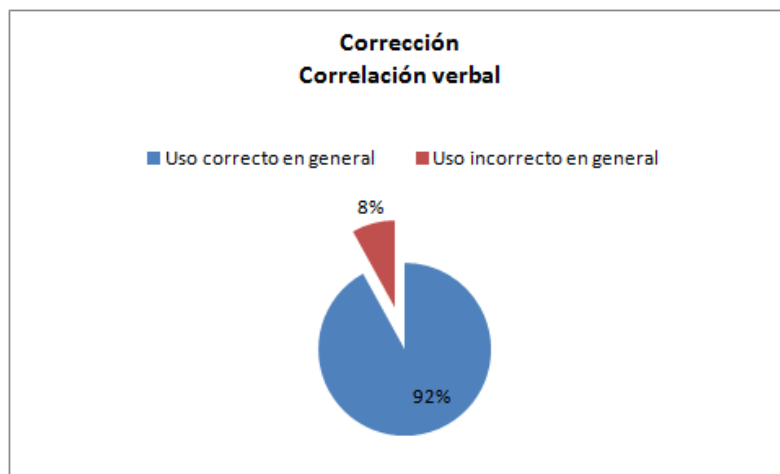


Gráfico 22: Corrección de los textos en función de la correlación verbal.

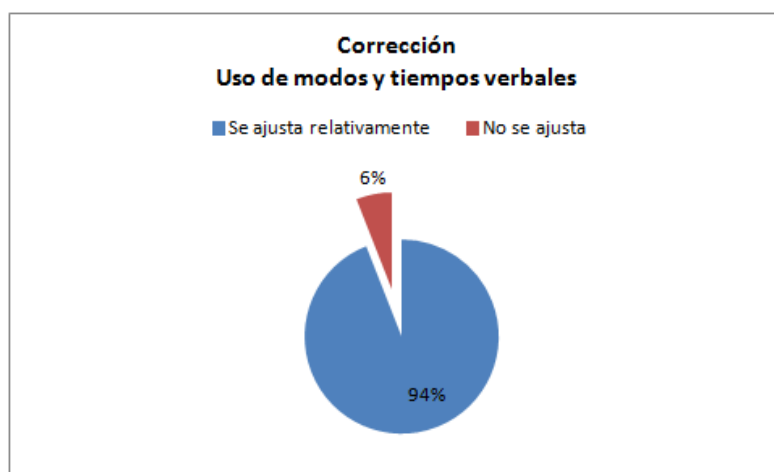


Gráfico 23: Corrección de los textos en función de los usos de modos y tiempos verbales.

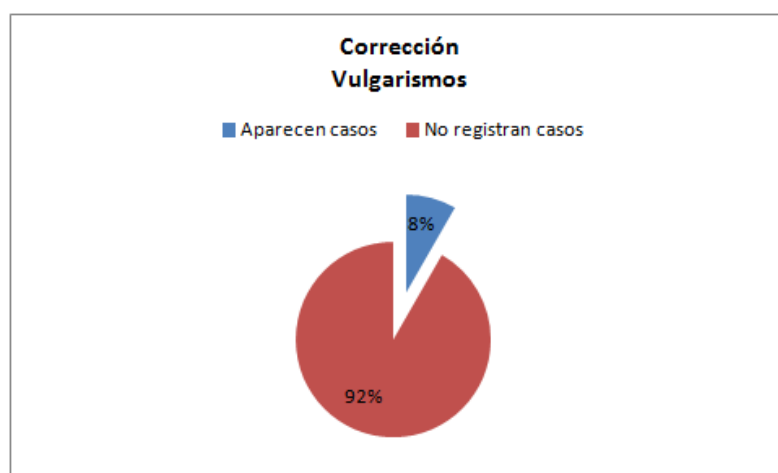


Gráfico 23: Corrección de los textos en función de la presencia o la ausencia de vulgarismos.

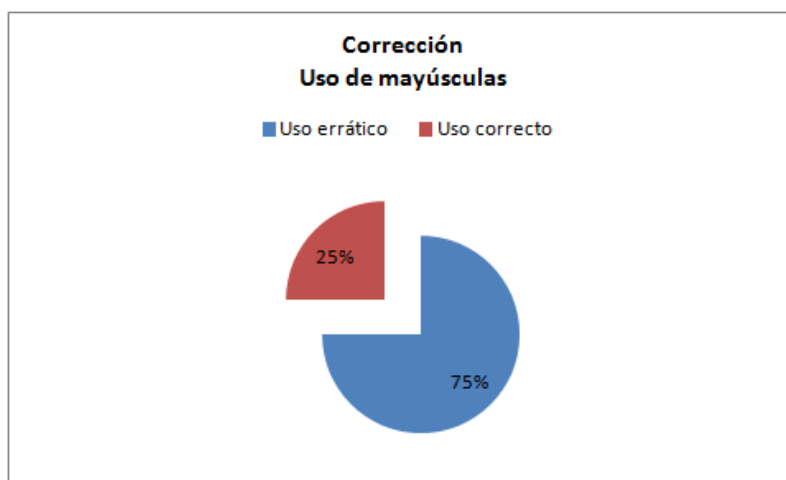


Gráfico 24: Corrección de los textos en función de uso de mayúsculas.

Al realizar el contraste entre los resultados obtenidos, se aprecia que las variables donde existe un mayor desajuste en función de las propiedades consideradas se encuentran en: a) las marcas de oralidad que se presentaron en el 53% de los casos, b) el encadenamiento de los párrafos que no se dio de la manera esperada en el 72% de los casos (ya sea porque directamente el texto consistía en un único párrafo o bien porque no se establecían relaciones coherentes entre estos), c) el uso de referencialidad presentó problemas en el 56% de los casos por ausencia de un referente expreso dentro del texto, d) la repetición de palabras que apareció en el 53% de los casos, generalmente provocada por la ausencia de sinonimia o reformulación; otro tipo de repetición es el que se manifestó a través de la reiteración de estructuras sintácticas, e) el uso de vocabulario disciplinar que estuvo ausente del 58% de los textos, f) la ortografía cuyas normas no se aplicaron en el 64% de los textos, y g) la puntuación que presentó un uso errático o escaso en el 67% de los trabajos.

Síntesis

Luego, esta información fue reorganizada considerando el cuadro de conjunto. A continuación, el gráfico que da cuenta del panorama general:

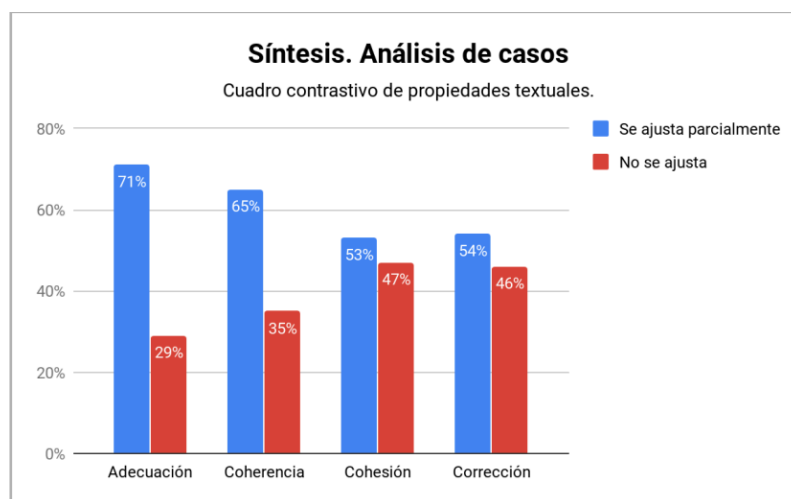


Gráfico 25: Cuadro contrastivo de las propiedades textuales

Como se observa, la mayoría de los trabajos se ajusta parcialmente, en las propiedades de adecuación y coherencia la distancia entre los ajustados y lo no ajustados es bastante amplia. Sin embargo, en las de cohesión y corrección la distancia se reduce significativamente. Estos resultados obtenidos fueron evaluados según los descriptores de escritura de las Bandas¹⁶. Hecho que permitió establecer la nivelación del uso de español de los ingresantes que cursan el Taller de Comprensión y Producción de Textos; los mismos se encuentran en un nivel que se desliza entre las Bandas Intermedia y Básica¹⁷. El gráfico que sigue ilustra esta cuestión:

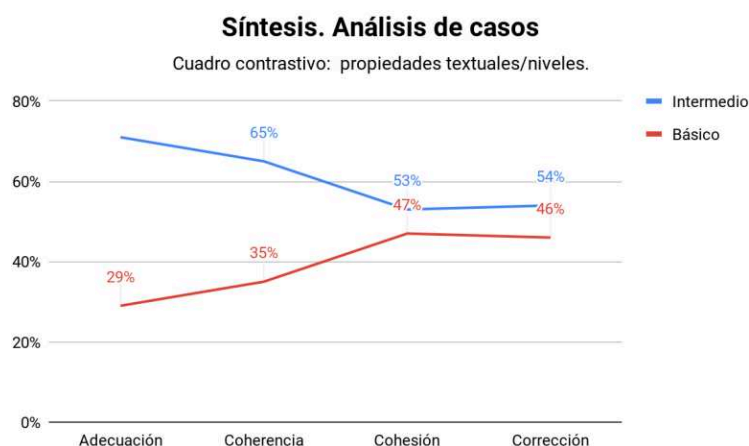


Gráfico 26: Cuadro contrastivo de las propiedades textuales según los niveles intermedio y básico.

¹⁶ Bandas CELU, disponibles en el material del Taller de estandarización escritos CELU 118. En línea, tomadas de <http://uncavin20.unc.edu.ar/course/view.php?id=1316> [Última consulta 04/09/2018]

¹⁷ No se han tenido en cuenta los dos Casos de trabajos que presentaron una extensión insuficiente para ser evaluada y frases desvinculadas.

Conclusiones

Los resultados de la experiencia y el posterior análisis de los Casos habilitaron, como conclusión de la etapa exploratoria, la formulación de las siguientes hipótesis:

- a) los ingresantes universitarios, hablantes de lengua materna se desenvuelven como hablantes de ELE de nivel intermedio/intermedio bajo cuando deben escribir textos de circulación académica (al menos como el que debieron producir según el protocolo que se ajustó a los parámetros CELU);
- b) los descriptores y las Bandas establecidas por el CELU son pertinentes para evaluar la escritura de hablantes EL1 en el caso de los ingresantes universitarios;
- c) los descriptores y las Bandas establecidas permitirían operativizar las construcciones categoriales del marco teórico del PI 16H009;
- d) las estrategias de ELE resultarían relevantes para orientar el diseño de propuestas de enseñanza de escritura académica para hablantes de EL1.

Finalmente, se reafirma la relevancia y la pertinencia de trabajar estas cuestiones en el ámbito universitario, especialmente desde enfoques que se alejen del estéril señalamiento de errores como falta y se aproximen a la mirada del error como posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Arbusti, M. [et al.]. (2015). *Cuadernos de Investigación*. Coordinación general de Norma Desinano; Zulema Solana; editado por Marcia Arbusti. - 1ª. ed. Rosario: Marcia Arbusti, 2015. Libro digital, PDF/A - (*Lectura y escritura: cuadernos de investigación / Desinano, Norma; Solana, Zulema; 1) Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-33-9334-1. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5342/Lectura%20y%20Escritura.%20Cuadernos%20de%20Investigaci%C3%B3n%201.pdf?sequence=3> [Última consulta 28 de agosto de 2018].*
- Camblong, A. M. y Fernández F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial universitaria.
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema* (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens.

García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010) . “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”. En *Boletín de Lingüística* (vol. XXII, núm. 34, julio–diciembre, pp. 41 a 69). Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdf.jsp?iCve=34721061003> [última consulta: 21 de abril 2017].

Morales, O. A y Cassany, D. (2008). “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos”. En *Revista Memorialia*. Cojedes, Venezuela: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora [en línea].
Recuperado de:
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf